

## LOS ELEMENTOS DE UN SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Marta Medina García <sup>1</sup>; Luis Doña Toledo <sup>2</sup>

### RESUMEN

La educación inclusiva es el derecho que garante la participación de todos los alumnos, así como su participación y también la posibilidad de progresar dentro del sistema educacional. A lo largo del estudio, daremos una breve mirada en ese proceso, que sigue en marcha, abordando los aspectos más relevantes en relación a la legislación y literatura referente a este tema. El objetivo principal es proponer una escala de medida del nivel de inclusión y conocer cuáles son los aspectos fundamentales para realizar una inclusión verdadera. El aspecto más nuevo incluido en este estudio está relacionado a los resultados de la investigación empírica, que empresta una estructura científica para ese proceso. Proponemos una escala de mensuración para la educación inclusiva (CSEI) que - llevando en consideración la opinión de 133 profesores - incluye 10 factores considerados esenciales para llegarse a una conclusión confiable. Además de eso, usando modelos de regresión causal y lineal, podemos ilustrar el hecho de que el conocimiento relativo a la inclusión es más importante que el conocimiento relativo a la deficiencia. Además de eso, la mejora en las medidas de integra, así como la corrección de deficiencias en la enseñanza, son aspectos fundamentales a ser considerados para cumplirse la educación inclusiva.

**Palabras clave:** Inclusión escolar; educación; profesores.

### The elements of an inclusive educational system as seen from the perspective of teachers

#### ABSTRACT

Inclusive education is the right which guarantees the attendance of all students, as well as their participation and also the possibility for them to progress, within the educational system. Throughout the following study we will take a brief look at this process, still in progress, dealing with the most relevant aspects with regards to legislation and literature relative to this subject. The main objective is to propose a scale of measurement of the level of inclusion and to know what are the fundamental aspects to carry out a true inclusion. The most novel aspect included in this study is related to the results of empirical research, which lends a scientific framework for this process. We propose a measurement scale for inclusive education (CSEI) which – taking into consideration the opinion of 133 teachers - includes 10 factors deemed to be essential in order to reach a reliable conclusion. Furthermore, using causal and linear regression models, we can illustrate the fact that knowledge relative to inclusion is more important than that knowledge relative to disability. Also, the improvement in measures for integration, as well as the correction of deficiencies in teaching, are fundamental aspects to consider in order to achieve inclusive education.

**Keywords:** School inclusion; education; teachers.

### Os elementos de um sistema educacional inclusivo visto da perspectiva dos professores

#### RESUMO

A educação inclusiva é o direito que garante a participação de todos os alunos, assim como a sua participação e também a possibilidade de progredirem dentro do sistema educacional. Ao longo do estudo a seguir, daremos uma breve olhada nesse processo, ainda em andamento, abordando os aspectos mais relevantes em relação à legislação e literatura referente a este assunto. O objetivo principal é propor uma escala de medida do nível de inclusão e conhecer quais são os aspectos fundamentais para realizar uma inclusão verdadeira. O aspecto mais novo incluído neste estudo está relacionado aos resultados da pesquisa empírica, que empresta uma estrutura científica para esse processo. Propomos uma escala de mensuração para a educação inclusiva (CSEI) que - levando em consideração a opinião de 133 professores - inclui 10 fatores considerados essenciais para se chegar a uma conclusão confiável. Além disso, usando modelos de regressão causal e linear, podemos ilustrar o fato de que o conhecimento relativo à inclusão é mais importante do que o conhecimento relativo à deficiência. Além disso, a melhoria nas medidas de integração, bem como a correção de deficiências no ensino, são aspectos fundamentais a serem considerados para se atingir a educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; educação; professores.

<sup>1</sup> University of Almería – La Cañada – Almería, Spain; [mmedina@ual.es](mailto:mmedina@ual.es)

<sup>2</sup> University of Granada – Granada – Spain; [luisdt@ugr.es](mailto:luisdt@ugr.es)



## INTRODUCCIÓN

Incluir a todos los niños en la educación es el principal desafío al que se enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados (Ainscow & Sandill, 2010). De manera que la educación inclusiva se ha convertido en la piedra angular de muchas políticas gubernamentales en un número cada vez mayor de países, sin embargo, se ha encontrado que los docentes mantienen actitudes encontradas hacia su implementación y utilidad (Monsen et al., 2014; Yada & Savolainen, 2017). Es por ello, que se debe contar con herramientas que faciliten la mejora y la implantación de un sistema educativo inclusivo.

Al referirnos a la educación inclusiva entendemos que todas las personas con discapacidad deberían tener acceso a la escolarización general y las oportunidades que esto brinda para permitirles participar plenamente en la sociedad en general (Janney & Snell, 2006). La "inclusión" requiere que el niño no solo esté físicamente presente en las escuelas normales, sino que se realicen cambios en los valores, actitudes, políticas y prácticas para garantizar que los alumnos puedan participar plenamente en la clase (Polat, 2011; Schwab, Sharma, & Loreman, 2018). Un aspecto fundamental es el conocimiento que tienen uno de los principales agentes en la generación de un sistema inclusivo, los profesores. De este modo, los docentes requieren conocimiento, comprensión y habilidades (y acceso a recursos, incluido el personal especializado) para trabajar con la diversidad de alumnos que se encuentran en clases inclusivas (Hodkinson 2009).

Tal como afirman Grieve (2009) y Goodman y Burton (2010) los docentes en muchos casos no tienen capacitación, apoyo práctico, y acceso a la información necesaria para que pudieran sentirse seguros al implementar prácticas inclusivas. Este trabajo pretende contribuir en este sentido ofreciendo y cuantificando cuáles son las variables en las que se deben incidir e influyen a la hora de contribuir un sistema educativo inclusivo

En los últimos años, la puesta en marcha de un sistema de educación inclusivo se ha enfrentado a varios retos, como la creciente masificación de la educación que dificulta la calidad de la misma (Marginson, 2016); una amplia gama de enfoques y políticas gubernamentales sobre cuestiones de inclusión (Hardy & Woodcock, 2015); así como el incumplimiento de los reglamentos y documentos internacionales (Clark, Dyson, & Millward, 2018).

In this context, the main objective of this study is to contribute to the knowledge regarding the improvement of the educational system as - according to teachers - more studies to identify the improvements necessary in this regard need to be carried out. (Brownell, Ross, Colón, & McCallum, 2005). For this purpose, at

a theoretical level, the current situation of inclusion is reconsidered and at an empirical level, a scale of components with regards to the inclusive educational system is proposed, and their main causes are established.

La inclusión es cada vez más importante y el principal mecanismo para la educación del futuro (UNESCO, 2016). Los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 se establecen como una gran meta para la educación en el objetivo número 4, garantizar una educación inclusiva y de calidad. La gran novedad de este estudio radica en el valor del análisis empírico realizado al poder construir y validar una escala de medida sobre la inclusión en el sistema educativo en la que se recogen las actitudes, los conocimientos o las ventajas de la inclusión, es decir, su carácter holístico. Además, se han realizado modelos causales que permiten conocer los elementos que conforman dicho sistema inclusivo.

### La educación inclusiva como un derecho

La educación inclusiva es uno de los testigos actuales de valores, ideas y exigencias del derecho de todas las personas a una buena educación. Amparada en aquella primera versión de los Derechos Humanos, que han sido redefinidos al filo de profundos cambios sociales, políticos y educativos ocurridos desde entonces (Dávila & Naya, 2013).

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental, que ocupa un lugar central en el núcleo de los derechos humanos y resulta vital e indispensable para el logro de otros derechos. De ahí que el derecho a la educación, en sus diferentes dimensiones, sea incorporado en las Constituciones y en la legislación de todos los Estados Miembros, para que pueda ser gozado por cada individuo y por toda la sociedad en su conjunto (Operti & Guillinta, 2015).

Tal y como indican Operti y Guillinta (2015) el derecho a la educación se encuentra consagrado en numerosos documentos internacionales de variada naturaleza jurídica y a la vista de los mismos, este derecho lleva implícito el derecho a una educación inclusiva.

Así pues, desde el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH, 2013) se reconoce la educación inclusiva como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En ello incide la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) (en adelante, Convención) al afirmar que para que las personas con discapacidad puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos, convirtiendo así el derecho a la educación en el derecho a la educación inclusiva. Y esta cuestión se reafirma desde el Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación (2007) al manifestar que los marcos programáticos y jurídicos de derechos humanos existentes reconocen

claramente que la educación inclusiva constituye un elemento indispensable del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Lo cierto es que sobre esta cuestión se han articulado un gran número de documentos y propuestas a través de distintas conferencias e informes como: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad “Declaración de Salamanca” (1994); la Conferencia Internacional de Educación (2008); las Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (2009); el Foro Mundial sobre la Educación (Opertti & Guillintá, 2015); el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2015); la Estrategia Europea de Crecimiento: Europa 2020 y de forma más específica la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020.

Esos mecanismos contienen elementos declarativos y recomendaciones para atender a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, como señala Cisternas (2010), la Convención constituye el principal documento que aborda específicamente esta cuestión al ofrecer suficiente apoyo jurídico para la educación inclusiva en todos los niveles. En el caso de Europa, existe una norma internacional obligatoria firmada por la Unión Europea y todos los países de Europa que ha sido ratificada por todos, excepto Irlanda y Mónaco, lo que significa que su aplicación es jurídicamente vinculante. Como tal, es un instrumento jurídico útil cuando se trata de hacer valer los derechos de las personas con discapacidad en cada uno de sus países. Como indican Liasidou y Symeou, (2018) todos estos documentos e informes también ponen de relieve la necesidad de mejorar la enseñanza y perfeccionar los regímenes de rendición de cuentas en relación con el aprendizaje de los estudiantes.

La percepción de los profesores hacia la inclusión

Los docentes son vistos como elementos clave para implementar la educación inclusiva (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011, Moriña & Carballo, 2018). Muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas (Horne & Timmons, 2009; Lautenbach & Antoniewicz, 2018). Jordan, Glenn, & McGhie-Richmond (2010), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales.

La buena opinión y predisposición de los profesores es esencial, dado que son elementos clave para la construcción de una sociedad inclusiva. Cook, Cameron y Tankersley (2007) observaron que los docentes con una actitud negativa hacia los niños con discapacidad representan una desventaja para la aplicación de la inclusión. Aunque los sentimientos o actitudes de los docentes

hacia las discapacidades son, en general, positivos, los docentes dudan seriamente de las posibilidades de implementar una educación verdaderamente inclusiva (Pancsofar & Petroff, 2016; Yada & Savolainen, 2017). Sin embargo, como se ha demostrado, Lee, Yeung, Tracey, & Barker (2015), hay grandes diferencias en esta actitud positiva entre los profesores de educación especial y el resto de los profesores siendo más favorables en los profesores de los estudiantes con necesidades de apoyo.

En la literatura científica, ha habido varios estudios que han tenido como objetivo revelar la actitud de los profesores hacia los estudiantes con discapacidades, utilizando diferentes escalas de medición. Cronológicamente, Wilczenski (1992) fue uno de los pioneros en medir la opinión de los profesores. Desarrolló una escala llamada ATIES (Attitudes Towards Inclusive Education) que identificó cuatro dimensiones en las actitudes de los docentes con respecto a las personas con discapacidades físicas, académicas, conductuales y sociales. Después de esto, Mahat (2008) validó una extensión de esta escala, “MATIES”, basada en la actitud cognitiva, afectiva y conductual. Recientemente, Saloviita (2018) utilizó estas escalas aplicándolas en el contexto finlandés.

Por otra parte, Sharma y Desai (2002) se centraron en desarrollar un instrumento para medir las preocupaciones de los educadores sobre la educación integrada en India denominada como CIES (*Concerns about Inclusive Education Scale*) donde encontraron que los directores de los centros educativos estaban más preocupados que los de profesores por la integración de alumnos con discapacidad y donde la principal preocupación de ambos era la disponibilidad de recursos para logra la inclusión.

Horne y Timmons (2009) realizaron un estudio tanto cualitativo como cuantitativo acerca de las actitudes del profesorado donde concluyeron que algunas de las principales preocupaciones de los maestros eran el tiempo de planificación, satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y el desarrollo profesional continuo para responder de manera efectiva a las necesidades cada vez más diversas de los estudiantes en el aula.

Los autores Forlin et al. (2011) integraron estas tres escalas en una nueva denominada como SACIE (*Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education*) abordando las percepciones de los profesores en tres aspectos de la educación inclusiva: sentimientos o niveles de comodidad cuando se relaciona con personas con discapacidades; aceptación de alumnos con diferentes necesidades; y preocupaciones sobre la implementación de la inclusión.

De Boer, Pijl y Minnaert (2011) revisaron 26 estudios que mostraron que la mayoría de los profesores tienen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de los

estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales). Los factores que influirían en las actitudes de los profesores hacia este tema fueron: la formación específica, el género, los años de experiencia trabajando en entornos inclusivos y el tipo de necesidades educativas.

Unianu (2012) identificó recientemente los principales obstáculos para la aplicación de los principios de inclusión en las escuelas convencionales y para el análisis de los diferentes aspectos de la actitud de los maestros hacia la educación inclusiva. Su estudio reveló que había una gran confusión en cuanto a términos como “inclusión” e “integración” entre los maestros. También demostró que eran proclives a la escolarización de los estudiantes con discapacidades en las escuelas ordinarias. En este caso, no se intentó validar ninguna escala.

Sin embargo, no hay estudios que validen exactamente qué componentes son los que conforman un sistema inclusivo, es decir, qué aspectos deben establecerse y desarrollarse para garantizar una educación inclusiva desde el punto de vista de la enseñanza y en la situación actual. La literatura sobre el tema no ha prestado suficiente atención a este aspecto. Por lo tanto, no se ha validado una medición de los elementos que constituyen la educación inclusiva. De hecho, no se ha intentado elaborar una medición de los componentes de la educación inclusiva. No hay estudios causales que muestren cuáles son los elementos más importantes para lograr una educación inclusiva.

## MÉTODO

### Muestra y trabajo de campo

Para el desarrollo de este estudio hemos tomado como población a los maestros y profesores de Educación Secundaria Obligatoria y profesionales de pedagogía terapéutica en España. Para obtener la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico de bola de nieve. El trabajo de campo se realizó durante enero de 2016.

De esta manera, nos encontrábamos con una población de cerca de 9.000 profesores en la región objetivo de análisis de los cuales se obtuvo finalmente una muestra de 233 sujetos siendo el error muestral de 3,7% con un porcentaje de confianza del 95%. A continuación se detallan las características de la muestra donde destaca que el 60% de los encuestados afirmaban tener conocimiento medio/alto acerca del ámbito de la discapacidad mientras que un 20.2% declaraban no conocer apenas este campo. Por otra parte, casi el 65% de la muestra está compuesta por mujeres y casi el 65% de la muestra son profesionales que ejercen en centros educativos de carácter público.

### Instrumento

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos utilizado como instrumento un cuestionario como técnica de

**Tabla 1.** Caracterización de la muestra.

Variable	Categoría	Muestra	
		N	%
Género	Hombre	47	35,3
	Mujer	89	64,7
Tiene conocimiento sobre discapacidad	Sí	86	64,7
	No	27	20,2
	NS/NC	20	15,0
Años de experiencia docente (años)	1-5	28	21,1
	6-10	32	24,1
	11-15	18	13,5
	16-20	9	6,8
	Más de 20	45	33,8
	NS/NC	1	0,8
Tipo de centro	Público	86	64,7
	Privado	16	12,0
	Concertado	24	18,0
	NS/NC	7	5,3
Edad	21-30	23	17,3
	31-40	39	29,3
	41-50	37	27,8
	51-60	30	22,6
	NS/NC	4	3,0

recogida de datos con un total de 53 ítems. Se trataba de un cuestionario auto-administrado on-line. El cuestionario constaba de dos partes: (1) clasificación de los encuestados y variables sociodemográficas (sexo, edad, centro, etc.) así como un total de 45 preguntas de escala tipo Likert (de 1 a 5) acerca de tres aspectos fundamentales: conocimiento acerca de la discapacidad, consideración y eficacia sobre las medidas de atención a la diversidad, opinión e información sobre inclusión.

Se realizó un pretest durante el año 2015. Se analizaron los resultados de la encuesta respondida por 16 pedagogos con más de 20 años de experiencia y que trabajaban en centros públicos. Con los resultados hallados se comprobó de nuevo la correcta elaboración y comprensión corrigiendo los errores detectados. Además, se comprobó la validez de contenido y la fiabilidad con un valor de Alpha de Cronbach superior a 0,7 (0,803).

En cuanto a las medidas de las variables, como se ha mencionado anteriormente, no se localizan recientemente escalas de medición de la inclusión de los

sistemas educativos lo que suponen una importante novedad de este trabajo. Algunas investigaciones como Wilczenski (1995), Sharma, Forlin y Loreman (2008) o Humphrey y Symes (2013) medían las actitudes de profesores hacia los alumnos con discapacidad, objetivo que difiere de nuestro propósito de elaborar una amplia visión de todos los componentes de la inclusión. Sin embargo se han incorporado las variables, ítems de opiniones y actitudes relevantes localizadas durante la revisión de la literatura y de los artículos citados

## RESULTADOS

### Dimensiones subyacentes de la inclusión en el contexto educativo

Con el objetivo de poder conocer y comparar cómo se estructuran las dimensiones incluidas en el cuestionario se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio para comprender cómo se comportan los ítems relativos a la inclusión educativa (45 total). El análisis ofreció unos valores adecuados de KMO (0,71) y de test de esfericidad de Barlett ( $p=0,00$ ) favorables para la realización del análisis. Las comunalidades, es decir, la representación de los distintos ítems del cuestionario dentro del análisis factorial superaban en todos los casos mínimo el valor de 0,5, a excepción del ítem referido a la “modalidad de escolarización en aula específica” (0,459). Sin embargo, se decide mantener dado que su valor es muy cercano a 0,5 y no afectaría a la solución factorial dado los muy buenos resultados alcanzados tanto en los análisis de bondad de ajuste y comunalidad.

Se seleccionó un número total de diez factores dado el criterio de escoger los autovalores superiores a 1 y según el test de Kaiser. Estos factores suponen un 62,8% de la varianza total explicada. Luego se realizó una fase de rotación mediante el procedimiento Varimax para conocer la estructura de los siete factores. Se utilizó

esta rotación ya que se trata de un método ortogonal y además de que es uno de los enfoques más ampliamente utilizados, tal como destaca Luque (2012). Los resultados no varían cuando se utilizan otros métodos de rotación ortogonales, como Quartimax o Equimax. En la tabla 2 se ofrecen los 10 factores subyacente de la inclusión que componen la escala a que denominas como CSEI (componentes de un sistema educativo inclusivo). Dicha escala ofrece un valor de Alpha de Cronbach de 0,83 lo que confirma la fiabilidad de las dimensiones alcanzadas.

Dicha solución factorial ofrece un gran valor al poder construir y proponer una escala de medida acerca de la inclusión del sistema educativo desde la percepción del profesorado. Un sistema educativo inclusivo está comprendido por dimensiones como las medidas de atención o de integración, el profesorado y su desempeño además del conocimiento que se tenga sobre diferentes aspectos de la inclusión.

### Modelos explicativos de la inclusión en el sistema educativo

Los factores obtenidos en el apartado anterior nos permiten la posibilidad de llevar a cabo modelos o relaciones causales que expliquen diferentes aspectos relacionados con la inclusión. Ello nos permitirá conocer de una manera parsimoniosa y clara cuáles son aquellas dimensiones que se correlacionan de una manera más fuerte con ciertos puntos clave del sistema educativo. Tales modelos explicativos serán llevados a cabo a través de la técnica de regresión múltiple, que en nuestro caso, se llevará cabo mediante el método de regresión lineal.

### - La integración como inclusión a partir del conocimiento

En el modelo que se intenta desarrollar la variable

Tabla 2. Solución factorial escala inclusión.

FACTOR	DENOMINACIÓN	VARIANZA EXPLICADA (%)
1	MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	12,97
2	MEDIDAS DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO	6,90
3	ADECUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO RESPECTO A LA INCLUSIÓN	6,70
4	CONOCIMIENTO SOBRE DISCAPACIDAD	6,00
5	CONOCIMIENTO SOBRE INCLUSIÓN	5,79
6	VENTAJAS DE LA IGUALDAD	5,78
7	MEDIDAS PARA FAVORECER LA IGUALDAD	5,05
8	INCLUSIÓN DE ALUMNOS	4,86
9	DIFICULTADES DERIVADAS DEL PROFESORADO	4,84
10	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	3,95

dependiente ha sido considerada el ítem, " la integración favorece la inclusión" pues consideramos que es la cuestión que mejor recoge la idea de cómo las diferentes medidas de integración favorecen un sistema más justo e inclusivo. Este ítem, como el resto, estaba medida en una escala de 1 a 5, en una variable categórica. El modelo a testar se ofrece en la figura 1.

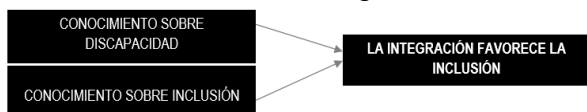


Figura 1. Representación gráfica del modelo 1.

Así el objeto de este modelo causal es conocer cómo el conocimiento influye sobre el hecho de que la integración favorece la inclusión pues se trata de dos conceptos diferentes y que recoge realmente si el conocimiento sobre discapacidad y sobre inclusión pueden diferenciarse. Por lo tanto el modelo casual que se plantee quedaría formulado a través de la siguiente ecuación:

$$\text{INTEGRACIÓN COMO INCLUSIÓN} = \beta_1 + \beta_2 \text{Conocimiento sobre discapacidad} + \beta_3 \text{Conocimiento sobre inclusión} + U_i$$

Los resultados encontrados con respecto a este modelo se muestran a continuación:

En primer lugar, el análisis de la varianza, nos indica que el modelo planteado es significativo ( $p=0,000$ ), es decir, realmente determina la integración como inclusión de un modo notable.

Por lo tanto, el modelo en su conjunto es significativo, y se procede a un análisis detallado de las diferentes variables. Además, el  $R^2$  obtenido indicaba que, con el presente modelo, se explicaba más del 50% (54%) de la integración y su consecuencia, la inclusión. Por lo tanto, se alcanza un valor muy alto de la realidad explicada, explicando más de la mitad de la varianza de la variable dependiente.

Observando la tabla 3 en la columna del p-valor, se indica que, con un nivel de confianza del 95%, donde se puede comprobar cuáles valores son significativos en nuestro modelo y cuáles no.

De este modo, en primer lugar, podemos inferir que el conocimiento sobre la discapacidad no influye significativamente sobre la creencia de que la integración favorece la inclusión ( $p=0,407$ ). Sin embargo, sí influye de manera notoria, el conocimiento sobre la inclusión

( $p=0,000$ ). Esto supone un resultado de gran relevancia puesto que confirma que conocer la discapacidad no supone conocer la inclusión ni sus consecuencias como es en este caso la inclusión. Por lo tanto, es el conocimiento de la inclusión lo que realmente favorece la integración.

Así, por ejemplo, el conocimiento de las diversas discapacidades y su funcionamiento o limitaciones (movilidad reducida, discapacidad auditiva, visual, etc.) no garantiza un mecanismo para la inclusión de forma real. Así pues, los profesores con actitudes llegan a comprender que la inclusión significa que una persona con una discapacidad tiene los mismos derechos, acceso y opciones que cualquier persona de una comunidad que favorece su verdadera integración.

De la columna "Beta" se deduce el orden de importancia de las variables explicativas o independientes. De este modo, la variable explicativa que adquiere un menor peso es el conocimiento de la discapacidad (0,056) mientras que la que más explica es el conocimiento sobre la inclusión (0,734).

Además, en la columna de los parámetros B, pueden observarse los coeficientes de variación que se producen en la variable dependiente ante la variación unitaria de algunas de las variables suponiendo que el resto de las variables permanece constante. Así, según los resultados, ante cualquier incremento de todas las variables explicativas se aumentaría el hecho de que la integración favorece la inclusión. Por ejemplo, al mejorar en una unidad el conocimiento sobre la discapacidad aumentaría en 0,061. El conocimiento sobre la inclusión es lo que provocaría un mayor incremento (0,799). Todas las relaciones de las variables independientes con la dependiente son positivas, de modo que cualquier mejora en alguno de los aspectos significativos de los que depende la integración-inclusión, incrementaría ésta última.

Por lo tanto el modelo obtenido de la prueba de regresión múltiple quedaría formulado del siguiente modo:

$$\text{INTEGRACIÓN COMO INCLUSIÓN} = 3,692 + 0,061 \text{Conocimiento sobre discapacidad} + 0,799 \text{Conocimiento sobre inclusión} + 0,073$$

- Modelo explicativo del sistema inclusivo

En este segundo modelo el objetivo principal es averiguar cuáles son los aspectos que configuran y

Tabla 3. Resultados modelo integración-inclusión.

Model	B	Error típ.	Beta	t	p-Valor
1 (Constante)	3,692	,073		50,572	,000
CONOCIMIENTO DISCAPACIDAD	,061	,073	,056	,833	,407
CONOCIMIENTO INCLUSIÓN	,799	,073	,734	10,893	,000

explican la percepción de que un sistema educativo inclusivo. Para ello se han incluido siete de las dimensiones obtenidas en la solución factorial y que se detallan en la figura siguiente. Los factores incluidos son todos aquellos relacionados con las capacidades y medidas para mejorar la inclusión en la educación. Además, no se han considerado los factores 6 y 10 ya que son consecuencias de la propia inclusión, es decir, no forman un sistema educativo inclusivo sino que son una causa de ellos. Se trata de modelo completo y exhaustivo de las variables explicativas o causales que dar lugar a que se perciba un sistema como totalmente inclusivo (Figura 2).

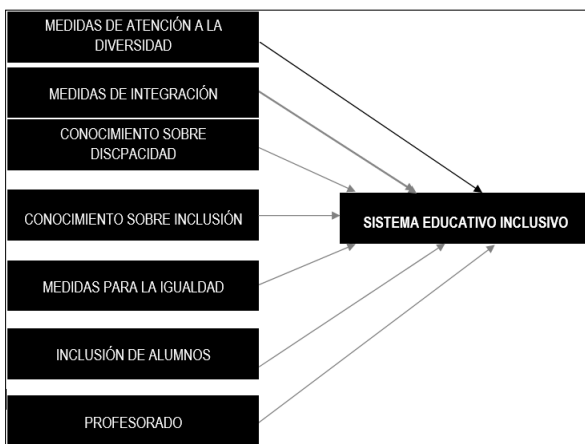


Figura 2. Representación gráfica del modelo 2.

Así, el modelo que explicase el sistema inclusivo queda determinado como:

$$\text{SISTEMA INCLUSIVO} = \beta_1 + \beta_2 \text{Medidas de atención a la diversidad} + \beta_3 \text{Medidas de integración} + \beta_4 \text{Conocimiento sobre discapacidad} + \beta_5 \text{Conocimiento sobre inclusión} + \beta_6 \text{Medidas de igualdad} + \beta_7 \text{Inclusión de alumnos} - \beta_8 \text{Profesorado} + U_i$$

El modelo es significativo en su conjunto a través de la prueba del ANOVA ( $P=0,000$ ) y en este caso el  $r$  cuadrado obtenido es 27% por lo que tiene una capacidad explicativa aceptable y suficiente.

En un análisis pormenorizado de cada una de las variables causa incluida en el modelo:

Las medidas para atender a las necesidades de diversidad tienen un efecto positivo, aunque no son estadísticamente significativas ( $p=0,128$ ). Esto incluye varias medidas, en concreto: la formación de grupos flexibles en la escuela, la modificación de la metodología de enseñanza, la realización de programas de tránsito entre las diferentes etapas escolares o la realización de actividades entre los alumnos sobre la igualdad de oportunidades. Las medidas que favorecen la integración constituyen el segundo aspecto más importante cuando se trata de crear de manera significativa

un sistema educativo inclusivo ( $p=0,000$ ). La mejora de cualquier aspecto relacionado con estas medidas aumentaría la inclusión en el entorno educativo ( $\text{Beta}=0,312$ ). Algunos ejemplos de estas medidas son: contar con la opinión de expertos para la evaluación escolar y psicopedagógica, o programas para diferenciar claramente entre las necesidades educativas especiales y la discapacidad, entre los profesores.

El conocimiento sobre discapacidad también tiene un efecto positivo y significativo aunque en este caso con el 10% de nivel de confianza ( $p=0,059$ ). Es el cuarto factor por orden de importancia.

Como cabría esperar, el conocimiento sobre inclusión es el principal elemento a la hora de configurar un sistema educativo inclusivo. Alcanza un valor beta de 0,318. De forma significativa, mejorar la información y conocimiento de todos los agentes del sistema social y educativo permitiría alcanzar mayores niveles de inclusión.

Las medidas de igualdad no tienen una incidencia significativa.

Sorprendentemente, favorecer la inclusión de los alumnos aunque tienen una relación positiva no resulta significativa. Una posible explicación es que este factor sólo incluye dos ítems (sobre las aulas y sobre si la inclusión solamente hace referencia a los alumnos con discapacidad, muy relacionada esta última con el conocimiento de la discapacidad).

Finalmente, el tercer aspecto más importante para lograr un sistema educativo inclusivo es el propio profesorado ( $p=,001$ ). Se determina que sus carencias, falta de preparación o su posible colaboración para lograr igualdad de oportunidades tiene un impacto negativo. Recordamos, que los ítems de este factor se denominada como "dificultades derivadas del profesorado". Tal como se establecía en la formulación matemática del modelo, sus carencias tienen un impacto negativo (tabla 4).

Finalmente, la solución del modelo causal obtenido se ofrece a continuación:

$$\text{SISTEMA INCLUSIVO} = 2,923 + 0,143 \text{Medidas de atención a la diversidad} + 0,048 \text{Medidas de integración} + 0,179 \text{Conocimiento sobre discapacidad} + 0,354 \text{Conocimiento sobre inclusión} + -0,014 \text{Medidas de igualdad} + 0,079 \text{Inclusión de alumnos} - 0,307 \text{Profesorado} + 0,093$$

Los resultados alcanzados, por lo tanto, nos permiten saber que para lograr una mayor inclusión, tres factores son clave: medidas que favorezcan la inclusión, un profesor más consciente del tema y, sobre todo, aumentar

**Tabla 4.** Resultados modelo sistema inclusivo.

Modelo	B	Error típ.	Beta	t	p-Valor
2 (Constante)	2,923	,093		31,450	,000
MEDIDAS ATENCION DIVERSIDAD	,143	,093	,129	1,535	,128
MEDIDAS DE INTEGRACIÓN	,348	,093	,312	3,721	,000
CONOCIMIENTO DISCAPACIDAD	,179	,093	,161	1,913	,059
CONOCIMIENTO INCLUSIÓN	,354	,093	,318	3,788	,000
MEDIDAS IGUALDAD	-,014	,093	-,012	-,145	,885
INCLUSIÓN ALUMNOS	,079	,093	,071	,848	,398
PROFESORADO	-,307	,093	-,276	-3,292	,001

el conocimiento sobre lo que realmente es la inclusión. La importancia de estas variables se ha determinado estadísticamente a través de los modelos causales. Es en estas variables donde los centros educativos deben poner mayor énfasis.

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El derecho a la educación supone y lleva implícito el derecho a la educación inclusiva, pues así lo recogen las declaraciones, convenciones y demás documentos de caracteres normativos y vinculantes tanto a nivel jurídico como educativo. A pesar de ello, la realidad educativa de Europa dista mucho de ofrecer sistemas educativos inclusivos. Con lo cual, es evidente que hablamos de un derecho sin garantías que no se encuentra reconocido en su práctica real.

Una notable novedad de este estudio se encuentra en la construcción y propuesta de una escala de medida acerca de la inclusión del sistema educativo donde se recogen actitudes, conocimientos o ventajas acerca del tema que estamos abordando en esta investigación (escala denominada CSEI). De este modo se conocen las dimensiones que subyacen tras la opinión del profesorado. Así los principios necesarios para explicar un sistema educativo inclusivo serían: (1) medidas de atención a la diversidad; (2) medidas de integración del alumnado; (3) adecuación del sistema educativo respecto a la inclusión; (4) conocimiento sobre discapacidad; (5) conocimiento sobre la inclusión; (6) ventajas de la igualdad; (7) medidas para favorecer la igualdad; (8) inclusión de alumnos; (9) profesorado; (10) necesidades educativas especiales.

Otra importante aportación de este trabajo ha sido la consecución de modelos causales que explican diferentes aspectos relacionados con la inclusión, conociendo de forma clara y concreta cuáles son aquellas dimensiones que se correlacionan de una manera más fuerte con ciertos puntos clave del sistema educativo.

El primer modelo explica más del 50% de la integración y su consecuencia, la inclusión. Por tanto, se alcanza un valor muy alto de la realidad explicada. Se ha demostrado que el conocimiento sobre la discapacidad no infiere significativamente sobre la creencia de la integración favorece la inclusión. Sin embargo, sí influye de manera notoria, el conocimiento sobre la inclusión. Esto supone un resultado de gran relevancia puesto que confirma que conocer la discapacidad no supone conocer la inclusión ni sus consecuencias como es en este caso la inclusión. Por lo tanto, es el conocimiento de la inclusión lo que realmente favorece la integración

El segundo modelo explica un 27% de los aspectos que configuran y explican la percepción de que nuestro sistema educativo es inclusivo. El conocimiento sobre inclusión es el principal elemento a la hora de configurar un sistema educativo inclusivo. Así, mejorar la información y conocimiento de todos los agentes del sistema social y educativo permitiría alcanzar mayores niveles de inclusión. Las medidas de integración es el segundo aspecto más importante a la hora de conformar un sistema educativo inclusivo. Se demuestra que las carencias del profesorado tienen un impacto negativo en la inclusión hechos cuando no tienen suficiente preparación o conocimiento suficiente. Además, el conocimiento sobre discapacidad es lo más importante para lograr la inclusión.

Los resultados alcanzados tienen implicaciones para diversos agentes. En primer lugar, los gestores o responsables políticos deben realizar cambios en las leyes educativas en materia de inclusión, atendiendo a los preceptos de la Convención (ONU, 2006) y el Texto Refundido (ONU, 2013), dado el obligado cumplimiento de las mismas y el deber de modificar lo decretado conforme a estas normas. Además, los modelos han demostrado que se debe incidir en el aumentar el conocimiento sobre inclusión, así como mejorar las carencias del profesorado. Por otra parte, el profesorado debe



analizar sus propias características y mejorar, en general, su conocimiento y aplicar un mayor número de medidas (tanto de integración como de igualdad) para mejorar la inclusión del alumnado. Finalmente, los directivos de centros educativos deben tener en cuenta todos estos resultados para mejorar y crear sinergias entre todo el colectivo discente y docente en cuanto a inclusión.

A raíz de los resultados, las medidas o acciones específicas que facilitarían un sistema educativo inclusivo y que serían innovadoras serían: campus inclusivos en escuelas secundarias preuniversitarias; programas de tránsito educativo entre diferentes etapas escolares y en el acceso a la universidad; cursos en línea para capacitar a los profesores; intercambio de profesores para conocer escuelas con un alto nivel de inclusión, así como adaptaciones curriculares para los estudiantes.

La literatura anterior sobre inclusión y discapacidad se encontraba en su mayoría en estudios teóricos o cualitativos, por lo que los datos aportados en este trabajo son una novedad porque permiten conocer empíricamente los elementos que dan lugar a un sistema educativo inclusivo.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran el hecho de que la muestra alcanzada se limita al contexto español, así como que dada la novedad, complejidad, evolución, amplitud y situación actual de la inclusión puede no haberse incluido todas las variables que participan en el proceso y detección de herramientas para lograr un sistema educativo totalmente inclusivo.

Como futuras líneas de investigación resultaría de gran interés comparar el grado y concienciación en inclusión y sus herramientas según comunidades autónomas a nivel nacional, por países o incluso por tipo de zonas rurales o urbanas. De este modo, se ampliaría el horizonte internacional y geográfico consiguiendo una mejor extrapolación de los resultados. Aunque conscientes de la dificultad que supone, lo conveniente es analizar periódicamente el grado de inclusión en la sociedad para comparar cada ciertos años y comprobar la consecución de los objetivos y examinar la evolución y comprensión del término de la inclusión y sus consecuencias.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M.; Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Brownell, M. T.; Ross, D. D.; Colón, E. P.; McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Cisternas, M. S. (2010). Derecho a la Educación: Marco Jurídico y Justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 41-57.
- Clark, C.; Dyson, A.; Millward, A. (2018). *Towards inclusive schools?* Routledge.
- Cook, B. G.; Cameron, D. L.; Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 230-238.
- Dávila, P.; Naya, L. M. (2013). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica.
- De Boer, A.; Pijl, S. J.; Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- Goodman, R. L.; Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15, 223-237.
- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 173-179.
- Forlin, C.; Earle, C.; Loreman, T.; Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65.
- Hardy, I.; Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164.
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970-2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24, 277-289.
- Horne, P. E.; Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-278.
- Humphrey, N.; Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Janney, R. E.; Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice*, 45, 215-223.
- Jordan, A.; Glenn, C.; Mcghee-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 259-266.
- Lautenbach, F.; Antoniewicz, F. (2018). Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 72, 24-32.
- Lee, F. L. M.; Yeung, A. S.; Tracey, D.; Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood

- education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88.
- Liasidou, A.; Symeou, L. (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: Discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166.
- Luque Martínez, T. (Ed.). *Técnicas de análisis de datos para la investigación de mercados*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434.
- Monsen, J. J.; Ewing, D. L.; Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Moriña, A.; Carballo, R. (2018). University teaching staff and inclusive education: Responding to their training needs. *Psicología Escolar e Educativa*, 22(SPE), 87-95.
- Opertti, R.; Guillintá, Y. (2015). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación. *Páginas de Educación*, 2(1), 137-148.
- ONU (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2013). *Consolidated text of the Convention the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Pancsofar, N.; Petroff, J. G. (2016). Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1043-1053.
- Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31, 50-58.
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Schwab, S.; Sharma, U.; Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39.
- Sharma, U.; Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. *Asia and Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo*. <http://es.unesco.org/gem-report/>
- UNESCO (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 900-904.
- United Nations Human Right. (2007). *Special Rapporteur on the right to education*. <https://daccess-ods.un.org/TMP/7461964.48802948.html>
- Yada, A.; Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.

Recibido: 22 de febrero de 2019  
Aprobado: 02 de octubre de 2019